

Glottodydaktyka polonistyczna wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Streszczenie

Autor artykułu wychodzi od przedstawienia historii używania terminów „język polski jako obcy”, „język polski jako drugi”, „język polski jako odziedziczony”. Ponieważ dorobek glottodydaktyki polonistycznej w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego w latach 1950-2015 został podsumowany w monografii *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* W. T. Miodunki (2016), autor omawia krótko najważniejsze prace naukowe na temat nauczania języka polskiego jako odziedziczonego (Laskowski 2009; Lipińska, Seretny 2012; Besters-Dilger i in. (red.) 2016; Pułaczewska 2017), zwracając szczególną uwagę na dwie ostatnie, zawierające rezultaty nowatorskich badań przeprowadzonych w Niemczech. Następnie przechodzi do prezentacji monografii na temat nauczania polszczyzny jako języka drugiego, uwzględniając także wyniki badań pedagogów, psychologów i socjologów zajmujących się sytuacją uczniów z doświadczeniem migracyjnym (Gębał 2018; Nikitorowicz 2007; Błęszyńska 2010; Januszewska, Markowska-Manisty 2017; Halik, Nowicka, Połec 2006; Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Artykuł kończy się stwierdzeniem, że glottodydaktyka polonistyczna wyraźnie dzieli się w ostatnich latach na trzy duże obszary badań: nauczanie języka polskiego jako obcego, nauczanie polszczyzny jako języka odziedziczonego uczniów szkół polonijnych oraz nauczanie języka polskiego jako drugiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, język polski jako obcy, język polski jako drugi, język polski jako odziedziczony, uczniowie polonijni, uczniowie z doświadczeniem migracyjnym

Summary

Polish language glottodidactics and migrant schoolchildren

The author of the article begins by presenting the history of the terms: *Polish as a foreign language*, *Polish as a second language*, *Polish as an inherited language*. Since the achievements of the glottodidactics of Polish as a foreign language in years 1950-2015 were summarised in the monograph *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* [Polish language glottodidactics. Origins – current state – prospects] written by W. T. Miodunka (2016), the author briefly discusses the most important academic books concerned with the didactics of Polish as an inherited language (Laskowski 2009; Lipińska Seretny 2012; Besters-Dilger i in. (red.) 2016; Pułaczewska 2017), paying particular attention to the last two titles, which contain the results of innovative research conducted in Germany. The author proceeds to present monographs on the teaching of Polish as a second language, taking into account research findings of educationalists, psychologists and sociologists interested in the situation of schoolchildren who have experienced migration (Gębał 2018; Nikitorowicz 2007; Błęszyńska 2010; Januszewska, Markowska-Manisty 2017; Halik, Nowicka, Połec 2006; Grzymała-Moszczyńska i in. 2015).

In the conclusion of the article it is stated that in recent years the glottodidactics of the Polish language has been clearly divided into three vast research areas: the didactics of Polish as a foreign language, teaching Polish as an inherited language to students of Polish community schools abroad and teaching Polish as a second language to migrant schoolchildren.

Key words: Polish language glottodidactics, Polish as a foreign language, Polish as a second language, Polish as an inherited language, students of Polish descent, migrant schoolchildren

W literaturze glottodydaktycznej pojawił się ostatnio nowy termin „uczeń z doświadczeniem migracyjnym”, obejmujący swym zakresem zarówno uczniów będących dziećmi migrantów europejskich, imi-

grantów, uchodźców i uciekinierów, jak też uczniów będących re-emigrantami, którzy powrócili do kraju po kilkuletnim pobycie za granicą, gdzie uczęszczali do szkoły kraju osiedlenia, uczyli się języka tego kraju, używając jednocześnie języka polskiego w komunikacji z rodziną i rówieśnikami mówiącymi po polsku. Ten termin okazuje się użyteczny nie tylko wtedy, kiedy mówimy o uczniach szkół w Polsce, ale także w odniesieniu do polskich uczniów, którzy od kilku lat przebywają za granicą, nabywając tam język kraju osiedlenia i przystosowując się do jego kultury i tradycji. Z tego względu pojęcie to trzeba uznać za zręczne i wygodne w użyciu, co może mieć wpływ na jego rosnącą popularność.

*Historia stosowania w glottodydaktyce terminów:
język polski jako obcy, drugi i odziedziczony*

Niedawno ukazała się monografia podsumowująca podstawy teoretyczne, praktykę nauczania i badania naukowe procesu nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego, prowadzone w Polsce w latach 1950-2015. Chodzi o książkę W. T. Miodunki *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* (2016), która została zdominowana przez problematykę nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: JPjO). Trend ten przeważa w ostatnich 65 latach pod wieloma względami. Nauczanie polszczyzny jako języka drugiego (dalej: JPj2), mające o wiele krótszą tradycję, zostało w niej przedstawione jako innowacja glottodydaktyczna w drugiej części rozdziału czwartego, zatytułowanego *Rozwój glottodydaktyki polonistycznej z punktu widzenia teorii innowacji* (Miodunka 2016: 278-299). Znajdujemy tam najpierw rozważania nad terminem „język polski jako drugi”, poprzedzone analizą definicji odpowiednich określeń w językach angielskim i francuskim (*English as a second language; foreign vs second language learning; Français langue seconde*), z której wynika, że zwykle ich autorzy definiują użycie konkretnego języka (angielskiego i francuskiego) jako drugiego, co pozwala im uwzględnić

z jednej strony tradycje nauczania i używania tego języka w różnych krajach, z drugiej zaś imigrantów i reemigrantów do tych krajów. Na tym tle autor zaproponował następującą definicję omawianego pojęcia:

Termin język polski jako drugi będzie używany w odniesieniu do nauczania i uczenia się języka polskiego w Polsce przez dzieci imigrantów, uchodźców politycznych, migrantów wewnątrz Unii Europejskiej oraz dzieci należących do mniejszości narodowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polski. Terminu **język polski jako drugi** będziemy używać także w odniesieniu do nauczania i uczenia się naszego języka przez dzieci i młodzież polonijną z różnych krajów osiedlenia, zwłaszcza wtedy, kiedy ich znajomość języka kraju osiedlenia będzie lepsza niż znajomość języka polskiego (Miodunka 2016: 284).

Tym, na co warto zwrócić uwagę, jest fakt, że termin ten odnosi się do polszczyzny nabywanej przez „dzieci imigrantów, uchodźców politycznych, migrantów wewnątrz Unii Europejskiej oraz dzieci należących do mniejszości narodowych”, czyli do dzieci nauczanych w polskich instytucjach edukacyjnych. Z drugiej strony ten sam termin został zaproponowany w odniesieniu do polszczyzny „dzieci i młodzieży polonijnej z różnych krajów osiedlenia”, dla nich język polski był zwykle pierwszym poznawanym językiem, później jednak – w wyniku nabywania nowego języka kraju osiedlenia – stawał się jednym z dwu języków używanych przez polskie dzieci. Intensywny proces skolaryzacji w kraju osiedlenia spowodował w wielu przypadkach, że polskie dzieci znają lepiej język kraju osiedlenia, czyli pierwotnie ich drugi język, niż język polski, który w tej sytuacji staje się funkcjonalnie ich drugim językiem. Dzieje się tak, ponieważ rozwój intelektualny polskich dzieci dokonuje się w języku kraju osiedlenia, w którym nazywają one nowe pojęcia, wyrażają nowe treści, by wreszcie zacząć w tym języku wyrażać siebie. Intensywnemu nabywaniu języka kraju osiedlenia towarzyszy zwykle o wiele mniej intensywny rozwój języka polskiego, używanego w domu, w polskiej szkole i w środowisku polonijnym. Dzieci polskie stają się dwujęzyczne, co stanowi ich wielki

atut edukacyjny, ale znajomość dwu języków nie jest zrównoważona, gdyż najczęściej dysponują one większą kompetencją w języku kraju osiedlenia niż w języku polskim.

Termin „język polski jako drugi” zaczął być częściej używany po roku 2000, dzięki pracom glottodydaktyków, którzy zajęli się zachowywaniem i nauczaniem języka polskiego w środowiskach polonijnych (zob. np. Lipińska 2003; Miodunka 2010; Lipińska, Seretny 2012). Został on wtedy źle przyjęty przez dużą część środowiska nauczycieli polonijnych, uważających, że wyraz „drugi” może oznaczać „mniej ważny niż pierwszy, drugorzędny, gorszy niż pierwszy” i dlatego nie powinien być używany w odniesieniu do języka narodu reprezentowanego przez Polaków z kraju i Polonię z zagranicy. Nauczyciele ci chcieli wierzyć, że dla Polaków język polski jest zawsze językiem pierwszym, niezależnie od tego, czy żyją oni w Polsce, gdzie są najczęściej jednojęzyczni, czy też w różnych krajach Europy, Ameryki Północnej i Południowej, gdzie są dwu- lub wielojęzyczni. Jeśli taki stosunek emocjonalny do polszczyzny trzeba uznać za wskazany, a nawet piękny, to już konsekwencje wynikające z tej wiary mogą być dyskusyjne, na przykład nauczanie języka polskiego jako ojczystego w szkołach polonijnych, gdzie zajęcia odbywają się w ciągu kilku godzin zwykle raz w tygodniu (w sobotę) według polskich programów nauczania, przygotowanych z myślą o dzieciach, które uczą się codziennie po polsku w polskich szkołach.

Aby skończyć dyskusje terminologiczne, które wprowadzie pozwalają na dokładniejszą analizę nazywanych zjawisk, ale same w sobie nie mają wpływu na proces nauczania polszczyzny, Ewa Lipińska i Anna Seretny zaproponowały termin „język polski jako odziedziczony”, będący adaptacją amerykańskiego określenia *heritage language* (zob. Lipińska 2001, 2003; Lipińska, Seretny 2012). Użycie w dyskusji terminu „język odziedziczony” trzeba uznać za posunięcie słuszne, gdyż kojarzy się on pozytywnie, poza tym nawiązuje do światowych badań nad zachowywaniem języków etnicznych w otoczeniu społeczeństw używających na co dzień innego języka jako języka wspólnej, ogólnej komunikacji (por. Besters-Dilger 2016: 27-33).

Ujęcie języka polskiego jako języka odziedziczonego młodzieży polonijnej zostało szeroko przedstawione w książce Lipińskiej i Seretny *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* (2012). Znajdujemy w niej takie ujęcie języka odziedziczonego:

W polskiej nomenklaturze najbliższym odpowiednikiem „heritage language” jest „język domowy”, czyli mówiony, zawężony do tematów związanych ze sprawami życia codziennego, rodzinnego, którego jako rodowitego (ojczystego) używają obecnie lub używali w przeszłości członkowie jakiejś społeczności. Pojęcie to nie oddaje jednak w pełni historyczno-kulturowo-emocjonalnej głębi tkwiącej w znaczeniu „heritage” (dziedzictwo – tradycja – tożsamość), dlatego bardziej adekwatna wydaje się nazwa „język odziedziczony” (...), która łączy w sobie wartości rodzinne i bogactwo spuścizny narodowej (tamże 2012: 21).

Wprowadzenie i przyjęcie terminu „język odziedziczony” w pracach glottodydaktycznych musi w konsekwencji prowadzić do rozgraniczenia dwu pojęć: „język drugi” oraz „język odziedziczony”. Zgodnie z tym rozgraniczeniem przez **język drugi** będziemy rozumieć język polski przyswajany i używany w Polsce przez dzieci imigrantów, uchodźców politycznych, migrantów wewnątrz Unii Europejskiej oraz dzieci należące do mniejszości narodowych, używające w środowisku rodzinnym języka innego niż polski. Przez termin **język odziedziczony** będziemy rozumieć język polski dzieci i młodzieży polonijnej, opanowany jako pierwszy w rodzinach polskich, a potem używany obok języka kraju osiedlenia jako język domowy, najczęściej w odmianie mówionej, zwykle w odniesieniu do tematów związanych z życiem rodzinnym i codziennym. Język odziedziczony służy do utrzymywania kontaktów z rodziną mieszkającą w Polsce i wszystkimi Polakami, a opanowany w odmianie standardowej (mówionej i pisanej) może być narzędziem dostępu do całej spuścizny narodowej, dostępnej w formie tekstów pisanych.

Ponieważ glottodydaktyka polonistyczna znajduje się w okresie dynamicznego rozwoju, przedstawione tu pokrótce zmiany terminologiczne trzeba widzieć na tle innych zmian terminologii (polskiej i zagranicznej), podsumowanych na przykład w pracach Lipińskiej i Seretny (2012: 19-31), Besters-Dilger (2016: 11-41) i Miodunki (2016: 279-299, 329-336). W dalszej części artykułu zostaną przedstawione prace, które uznajemy za podstawowe dla badań języka polskiego jako odziedziczonego i drugiego, w których także znajdujemy ciekawe rozważania terminologiczne. Warto do nich sięgnąć.

*Prace na temat języka polskiego
jako odziedziczonego i jego nosicieli*

Do podstawowych prac na temat sytuacji języka polskiego jako odziedziczonego należy monografia Romana Laskowskiego *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu* (2009), składająca się z trzech części. W części pierwszej autor zawarł charakterystykę socjolingwistyczną badanej grupy 133 dzieci w wieku 5-15 lat, których co najmniej jedno z rodziców pochodziło z Polski. Część ta została zakończona następującymi wnioskami, które warto przytoczyć:

Bardzo silnemu ograniczeniu ulega sytuacja komunikacyjna, w jakiej dziecko imigranta posługuje się językiem swych rodziców. Najczęściej służy on wyłącznie lub niemal wyłącznie jako środek porozumiewania się z rodzicami, przy czym nawet w tę sferę życia społecznego wdziera się język dominującego otoczenia społecznego. Oczywiście, szczególnie osłabiona jest funkcja języka ojczystego u dzieci małżeństw mieszanych, chociaż i tutaj świadoma praca matki (...) owocuje rzeczywistą dwujęzycznością dziecka. W komunikacji z rodzeństwem pozycja języka ojczystego ulega dalszemu osłabieniu. Drugie pokolenie emigrantów w rozmowach między sobą z zasady posługuje się językiem dominującym, tu szwedzkim. Do zupełnej rzadkości należy posługiwanie

się językiem polskim w kontaktach koleżeńskich pozaszkolnych (...). To bardzo daleko idące ograniczenie sfery użycia języka ojczystego rodziców powoduje trudności w opanowaniu przez dziecko tego języka, a nawet jego cofanie się u dzieci urodzonych wprawdzie w Polsce, od dłuższego czasu jednak zamieszkałych na obczyźnie (Laskowski 2009: 76-77).

W części drugiej przedstawiony został zarys problematyki badań języka idiolektów polskich dzieci w Szwecji, obejmujący badanie systemu fonologicznego, fleksji, składni i słownictwa, czyli najważniejszych części systemu językowego dziecka. Część trzecia stanowi przykład badania jednej kategorii fleksyjnej języka polskiego, to znaczy kategorii przypadku, „najbardziej skomplikowanej kategorii gramatycznej języka polskiego” (tamże: 225; por. Miodunka 2016: 145-152).

Pragnieniem autora było, by jego praca stanowiła przyczynek do teorii przyswajania języka w środowisku bilingwalnym, co niewątpliwie udało mu się zrealizować, gdyż omawiana praca stanowi wzór takiej analizy. Na podkreślenie zasługuje fakt, że Laskowski był wybitnym lingwistą, specjalizującym się w badaniach morfologii języków słowiańskich, a nie dydaktykiem języka polskiego jako obcego, dlatego nie znajdziemy w jego monografii wskazówek, jak należy uczyć polskiego w warunkach bilingwizmu. Z drugiej jednak strony rezultaty szczegółowych analiz zagrożonych części polskiego systemu językowego są tak dokładne, że każdy doświadczony nauczyciel powinien poradzić sobie z przygotowaniem odpowiednich ćwiczeń. Badania Laskowskiego bardzo wysoko oceniła Juliane Besters-Dilger, stwierdzając, że „różnorodność uzyskanego materiału językowego jest imponująca, analiza zaś – przekonująca i wnikliwa” (Besters-Dilger 2016: 31).

Kolejną ważną pracą dla nauczania języka polskiego jako odziedziczonego jest wspomniana już monografia Lipińskiej i Seretny *Miedzy językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* (2012). Książka składa się z czterech części i ośmiu rozdziałów. Część druga została poświęcona zagadnieniom terminologicznym i teore-

tycznym, stanowiącym podstawę dalszych rozważań, zawartych w dwu pozostałych częściach. Najobszerniejsza jest część trzecia (s. 33-114), złożona z pięciu rozdziałów, poświęconych kolejno charakterystyce nauczycieli i uczniów szkół polskich w Chicago oraz samym szkołom polonijnym jako instytucjom mającym nauczać polszczyzny jako języka odziedziczonego (s. 33-96). W kolejnych dwu rozdziałach znalazły się propozycje programowe dla szkół polonijnych oraz rozważania na temat tekstów literackich w kształceniu językowym, w których autorki lansują metodę skorelowaną, nastawioną na kształcenie językowo-historyczno-literackie. Książkę kończy rozdział ósmy, w którym autorki prezentują scenariusze konkretnych zajęć dla szkół polskich za granicą (s. 115-202) oraz aneks z programem nauczania języka polskiego w klasie I liceum w Szkole Języka i Kultury Polskiej im. Jana III Sobieskiego w Chicago, autorstwa Stanisława Wolszy.

Jak widać, książka Lipińskiej i Seretny różni się zdecydowanie charakterem od monografii Laskowskiego, ponieważ w drugiej części zawiera propozycje dydaktyczne, nadające się do zastosowania w praktyce nauczania w szkołach polskich nie tylko w Chicago, ale także w innych krajach świata.

Następną wartą polecenia pracą jest książka *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności* pod redakcją Juliane Besters-Dilger, Anny Dąbrowskiej, Grzegorza Krajewskiego i Anny Żurek (2016). Trzeba dodać, że autorzy artykułów zawarli w nich podsumowania prac badawczych prowadzonych w ramach projektu „Lingwistyczne i glottodydaktyczne problemy niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności”, realizowanego wspólnie przez Uniwersytet Alberta i Ludwika w niemieckim Fryburgu i Uniwersytet Wrocławski w latach 2012-2015. Można zatem powiedzieć, że podobnie jak monografia Laskowskiego książka ta przynosi rezultaty badań naukowych, ale tym razem przeprowadzonych w Niemczech, głównie w Badenii-Wirtembergii, na grupie głównej liczącej 51 uczniów oraz na w grupach kontrolnych, liczących po 10 osób każda: pierwszą z nich tworzyli Polacy, którzy wyemigrowali do Niemiec w wieku dorosłym i mieszkają tam

co najmniej 10 lat (tzw. grupa późnobilingwalna), drugą zaś – Polacy żyjący w Polsce, niemający kontaktów z językiem niemieckim.

W części pierwszej (s. 11-62) poświęconej językowi Polonii niemieckiej w związku z badaniami użytkowników języka odziedziczonego zamieszczono dwa artykuły. Autorka pierwszego z nich, Besters-Dilger, omówiła syntetycznie zjawisko emigracji z Polski do Niemiec, stan światowych badań nad językami słowiańskimi jako odziedziczonymi, przedstawiła zarys dziewięciu teorii zjawiska atrycji językowej, potem zaś scharakteryzowała ogólnie użytkowników języka odziedziczonego. Na tym tle zadała ważne pytania o metodę zastosowaną w prowadzonych badaniach, wyliczając pytania, na które chcieli odpowiedzieć badacze, prowadzący analizy lingwistyczne zebranego materiału: „1. Jakie podsystemy języka dotknięte są najczęściej atrycją? 2. Czy w języku grupy PHS istnieją cechy poddające się systematyzacji? 3. Jaki udział w odmienności języka grupy PHS ma wpływ języka niemieckiego? 4. Jakie zmienne socjolingwistyczne (...) korelują z kompetencją językową?” (Besters-Dilger 2016: 17). Trzeba wyjaśnić, że skrót PHS (Polish Heritage Speakers) oznacza użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego, czyli członków badanej grupy głównej.

W drugim z artykułów, napisanym przez Grzegorza Krajewskiego, została przedstawiona socjolingwistyczna charakterystyka użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego, należących do grupy PHS. Po dokładnej analizie badanej populacji ze względu na kilka kryteriów socjolingwistycznych (wiek, płeć, czas pobytu w Polsce, wykształcenie, wykształcenie rodziców, częstość używania języka, motywacja do nauki polskiego, język komunikacji z rodzicami i rodzeństwem, język kontaktów z rodziną i przyjaciółmi w Polsce) autor kończy swe rozważania następującymi obserwacjami:

Potwierdza się (...) silna korelacja umiejętności językowych z językiem dominującym w domu. Szanse na dobre opanowanie języka polskiego rosną wraz z konsekwentnym używaniem go przez rodziców, nawet jeśli w kontakcie z rodzeństwem ta jednojęzyczność właściwie nie jest praktykowana. Istotną rolę odgrywa

ponadto aktywna postawa rodziców, motywowanie dzieci do mówienia po polsku, które może owocować nawykiem codziennego posługiwania się polszczyzną. Wyższy poziom opanowania języka polskiego wydaje się zależny także od ogólnego poziomu wykształcenia badanych osób i ich rodziców (s. 62).

Część druga tomu przynosi charakterystykę języka polskiego jako odziedziczonego, używanego przez badaną młodzież polską z Niemiec (s. 63-156). Autorzy artykułów zajęli się kolejno zniekształceniami wzorca gatunkowego w skargach pisanych przez użytkowników polskiego języka odziedziczonego (A. Libura i A. Żurek), orzeczeniem imiennym jako strukturą składniową sprawiającą kłopot użytkownikom polszczyzny odziedziczonej (A. M. Müller), używaniem liczebników polskich w wyrażeniach odnoszących się do daty i godziny (A. Pustoła), wreszcie problemami ortograficznymi osób z niepełną polsko-niemiecką dwujęzycznością (A. Majewska). Jak widać, autorki zamieszczonych tu prac nie postawiły na pierwszym miejscu charakterystyki systemowej polszczyzny odziedziczonej, używanej przez badanych uczniów, koncentrując się na tworzeniu pism użytkowych (pisanie skargi do biura podróży) i problemach składniowych (orzeczenie imienne, konstrukcje z liczebnikami). Najbardziej systemowy charakter ma artykuł Majewskiej o problemach ortograficznych dwujęzycznych użytkowników polszczyzny odziedziczonej. Oczywiście, pisząc o problemach szczegółowych, autorki nie uciekają od licznych obserwacji ogólnych, na które warto zwrócić uwagę. Przykładowo podajemy tu dwa fragmenty, pierwszy z artykułu Libury i Żurek, drugi z pracy Majewskiej:

Piszący [skargi – W. M.] wykazali się mniejszą sprawnością językową w zakresie składni, która wzorowana była w dużej mierze na mówionej odmianie polszczyzny. Świadczy o tym między innymi przewaga krótkich wypowiedzi pojedynczych i niezbyt rozbudowanych wypowiedzi złożonych (wiązanymi bezspójnikowo lub za pomocą nacechowanych potocznie spójników w rodzaju **bo, więc**), preferowanie strony czynnej nad bierną, unikanie imie-

słownowych równoważników zdań oraz obecność wielu skrótów myślowych (s. 76).

Cechą odróżniającą użytkowników polskiego języka odziedziczonego od rodzimych użytkowników jest brak znajomości standardowej odmiany polszczyzny, głównie w wersji pisanej. Wiele osób nie czyta i nie pisze po polsku. Brak znajomości zasad ortografii odzwierciedla się w liczbie i typach zgromadzonych błędów (s. 153).

Autorki cytowanych fragmentów słusznie zwracają uwagę na brak znajomości standardowej polszczyzny przede wszystkim w odmianie pisanej, co w konsekwencji powoduje, że redagowane przez uczniów pisemne skargi noszą składniowe cechy polszczyzny mówionej. Takich uwag charakteryzujących ogólnie polszczyznę odziedziczoną w Niemczech jest w książce więcej (np. s. 74-78, 85-98, 107-118) i dlatego należy żałować, że nie zostały one zebrane w osobnym artykule.

Ostatnia, trzecia część omawianej książki odnosi się do materiałów dydaktycznych do nauki (nauczania i uczenia się) polszczyzny jako języka odziedziczonego (s. 157-200). Dąbrowska i Żurek przedstawiły najpierw szczegółową koncepcję dydaktyczną ćwiczeń interaktywnych do nauki polszczyzny odziedziczonej. Majewska zaprezentowała ćwiczenia ortograficzne dla dwujęzycznych użytkowników języka polskiego, a Kathryn Northeast omówiła typy interaktywnych ćwiczeń zamieszczonych w zbiorze *Na końcu języka*. W sumie zatem możemy powiedzieć, że dwie językoznawcze części tomu przynoszą koncepcję analizy, potem zaś analizę polszczyzny odziedziczonej, używanej przez dwujęzyczną młodzież polonijną w Niemczech. Opis tej polszczyzny i zgromadzona wiedza o niej zostały potem użyte w części trzeciej do zaproponowania części glottodydaktycznej projektu, czyli przygotowania ćwiczeń interaktywnych do nauki polszczyzny odziedziczonej. Na tej podstawie możemy powiedzieć, że zespół niemiecko-polski przygotował bardzo dobrą pracę z zakresu językoznawstwa stosowanego, pokazując najpierw, jak badać polski język odziedziczony, a potem – jak go nauczać. Ważne jest to, że przygotowane ćwiczenia

zostały umieszczone na platformie internetowej www.nakoncujezyka.uni-freiburg.de, by służyć wszystkim użytkownikom polszczyzny odziedziczonej na świecie, jak to podkreśliły Dąbrowska i Żurek: „zakładana powszechna dostępność ćwiczeń on-line umożliwi kontakt z językiem polskim nie tylko użytkownikom polszczyzny odziedziczonej z Niemiec, lecz również – żywimy taką nadzieję – z całego świata oraz pozostałym dorosłym uczącym się języka polskiego jako obcego” (s. 175).

Dwujęzycznych użytkowników polszczyzny jako języka odziedziczonego dotyczy także monografia Hanny Pułaczewskiej *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców* (2017). Już tytuł książki zwraca uwagę na to, że badania autorki były prowadzone w RFN, w kraju osiedlenia wielu Polaków, którzy mimo swej bliskości geograficznej nie byli przedmiotem zbyt wielu studiów lingwistycznych. Co więcej, autorka postanowiła zbadać, jak wygląda wychowanie dwujęzyczne dzieci i młodzieży z perspektywy ich rodziców, czym nikt spośród polskich badaczy nie zajmował się dotąd tak szczegółowo. Dlatego pod wieloma względami jej monografia stanowi opracowanie na wskroś oryginalne, które powinno stanowić w przyszłości punkt odniesienia do badań nosicieli języka odziedziczonego, prowadzonych w różnych krajach osiedlenia Polaków i Polonii.

Monografia składa się z sześciu rozdziałów, poświęconych kolejno charakterystyce społeczności polskiej w Niemczech, prestiżowi i przydatności polszczyzny w oczach mieszkańców Ratyzbony, wychowaniu dwujęzycznemu widzianemu z perspektywy rodziców, antagonizmom towarzyszącym wychowywaniu do języka polskiego, różnym doznaniom emocjonalnym związanym z wychowaniem bilingwalnym i wreszcie – ustawicznym zmianom pojawiającym się w procesie wychowywania młodzieży polskiej w Niemczech. Już ogólna informacja o zawartości poszczególnych rozdziałów dowodzi oryginalności pracy, jeszcze lepiej jest ona jednak widoczna po lekturze każdego z nich. I tak w rozdziale pierwszym *Polacy w Niemczech* (s. 11-35) znajdujemy dane dotyczące wielkości zbiorowości polskiej

w RFN, w tym – w Bawarii. Autorka podejmuje też inne ważne tematy, jak na przykład problem integracji polskich imigrantów (integracja pozornie tak dobra, że aż czyniąca z polskiej zbiorowości grupę niewidoczną!), zagadnienie ich pozycji zawodowej, niższej, niż można by się było spodziewać, biorąc pod uwagę poziom wykształcenia, organizacje i media polonijne w RFN, czy wreszcie kwestię nauczania języka polskiego w Niemczech (brak rozwiązań systemowych w zakresie nauczania polszczyzny jako języka ojczystego). Lektura tego rozdziału przynosi czytelnikowi obraz zbiorowości stosunkowo licznej, zadowolonej z siebie i swej pozycji ekonomicznej, ale niewidocznej w społeczeństwie niemieckim i nieskutecznej w walce o swe prawa, o prestiż swej kultury i języka.

Kolejny rozdział został poświęcony prestiżowi i przydatności polszczyzny w opinii mieszkańców Ratyzbony, tzn. nauczycieli i uczniów szkół, w których prowadzono badania (s. 36-69). Nasz język jest dla nauczycieli szkolnych niewidoczny, nie cieszy się poważaniem i przedstawia niską wartość użytkową, choć równocześnie nauczyciele ci „widzieli w nim czynnik raczej pozytywnie wpływający na naukę szkolną, co było zgodne z ich pozytywną oceną dwujęzyczności w ogóle” (s. 53). Zdaniem niemieckiej młodzieży szkolnej język polski jest nieładny, niemodny, nieciekawý, mało rozpowszechniony w Niemczech i mało ważny w Europie. Trzeba przyznać, że żaden polski badacz nie pisał dotychczas w taki sposób o polszczyźnie, ale nie pisał tylko dlatego, że nie wpadł na pomysł przeprowadzenia podobnych badań wśród niezwiązanych z Polską mieszkańców zachodniej Europy. Ich rezultaty stanowią kubek lodowatej wody na rozpalone patriotycznymi nastrojami polskie głowy. Natomiast ludziom myślącym racjonalnie, którym dobro polszczyzny leży na sercu, rezultaty badań Pułaczewskiej przynoszą obraz sytuacji realnej. Tej sytuacji trzeba stawić czoło, podejmując akcję promocji polszczyzny w świecie, gdyż w praktyce państwo polskie podejmowało dotąd niewiele działań popularyzujących język narodowy.

Rozdział trzeci przynosi prezentację wyników badań jakościowych prowadzonych wśród 19 polskich matek, które mówiły o swych opi-

niach na temat wychowania dwujęzycznego, tzn. z rozwijaną znajomością języków polskiego i niemieckiego (s. 70-132). Na wstępie tego rozdziału autorka stwierdziła, że badania wychowania dwujęzycznego widzianego z perspektywy rodziców stanowią lukę badawczą w skali Niemiec, w czym zresztą widzi ona szansę dla swych badań, które mogłyby inspirować w przyszłości do tworzenia bardziej ogólnych koncepcji rodzinnego wychowania w dwujęzyczności. Po lekturze wypowiedzi matek, zamieszczonych w tym rozdziale, pozostaje jednak ogólny ich obraz jako osób dość łatwo ulegających argumentacji partnerów niemieckich, że jedyną wartością społeczną w Niemczech jest język niemiecki. Z drugiej strony trzeba stwierdzić, że książka przekonująco pokazuje presję wywieraną przez otoczenie językowe kraju osiedlenia (tu niemieckojęzyczne), czego dotąd nikt tak dokładnie nie pokazywał.

W rozdziale czwartym autorka zajęła się antagonizmami pojawiającymi się w wychowaniu dwujęzycznym z językiem polskim: najpierw antagonizmami w rodzinie, potem tymi między rodzicami a otoczeniem społecznym, antagonizmami między rodzicami, wreszcie tymi między rodzicami a dziećmi (s. 133-181). Monografię zamyka rozdział poświęcony ustawicznej zmianie, czy raczej zmianom, wielu czynników: założeń wychowawczych rodzica, nastawienia do Polski, zachowań językowych rodzica wobec dziecka, poprawy znajomości niemieckiego u rodziców, pogorszenia znajomości polskiego u rodziców czy wreszcie zmiany warunków życiowych (s. 188-219). Oczywiście bardzo ważna jest tu także zmiana postawy dziecka wobec języka polskiego, czego autorka nie pokazała ani w tym rozdziale, ani w tej książce, gdyż planuje wydanie kolejnej monografii analizującej wychowanie dwujęzyczne z perspektywy dzieci i młodzieży.

Wiele osób, którym na sercu leży zachowanie polszczyzny przez dzieci migrujące na przykład do Wielkiej Brytanii, zdawało sobie w ostatnich latach sprawę z tego, że dwujęzyczność tych dzieci pozostaje w rękach ich rodziców. Świadczą o tym takie publikacje, jak choćby *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych. A Guide for Parents of Bilingual Children* pod redakcją Katarzyny

Zechenter (2015). Nikt natomiast nie przeprowadził tak wszechstronnych badań czynników, które wpływają na postawy i decyzje rodziców, jak Hanna Pułaczewska w omawianej książce. Sama autorka za główne osiągnięcia wynikające z przeprowadzonych badań i analiz uważa:

(...) po pierwsze – stworzenie schematu wychowania z językiem polskim w Ratyzbonie jako wstępnej wersji ogólnego modelu wychowania z językiem kraju pochodzenia w warunkach rozproszonej emigracji; po drugie – kategoryzację strategii rodziców w odniesieniu do przekazywania bądź nieprzekazywania języka polskiego (języka kraju pochodzenia); po trzecie – kategoryzację postaw wychowawczych, od których zależy przyjmowanie tych strategii (s. 218).

W podsumowaniu dotychczasowych rozważań trzeba podkreślić, że koncepcja języka odziedziczonego, lansowana po roku 2000, odniosła spory sukces, a sam termin zyskał znaczną popularność nie tylko wśród glottodydaktyków, ale także w kręgu nauczycieli i działaczy oświatowych pracujących za granicą. Rośnie także świadomość konieczności przygotowania specjalnych programów i pomocy dydaktycznych do nauki (nauczania i uczenia się) polszczyzny jako języka odziedziczonego. Z przedstawionych tu prac wynika, że w ostatnich latach rozwijają się badania języka polskiego jako odziedziczonego i jego dwujęzycznych nosicieli, szczególnie w Niemczech. Dlatego warto przypomnieć uwagi Anny Żurek, podsumowującej badania w tym zakresie w artykule *Badanie polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)* (2016). W jego zakończeniu znajdujemy następujące stwierdzenia, istotne dla przyszłych badań i nauczania polszczyzny jako języka odziedziczonego:

Podsumowując stan badań nad polszczyzną odziedziczoną w warunkach bilingwizmu polsko-niemieckiego, należy zwrócić uwagę na kilka ważnych kwestii. Po pierwsze, od roku 2008 zainteresowanie polszczyzną środowisk polonijnych nieustannie rośnie, i to ze strony zarówno polskich, jak i niemieckich językoznawców, często współpracujących ze sobą w ramach międzynarodowych

projektów naukowo-dydaktycznych. Po drugie, prowadzone badania mają charakter empiryczny i czerpią inspirację przede wszystkim z metodologii badań nauk społecznych, wykorzystując ilościowe i jakościowe metody do zbierania i analizowania uzyskanych danych. Po trzecie, badania nad językiem polskim w Niemczech obejmują dwie jasno zdefiniowane grupy. Do pierwszej z nich zalicza się przedstawicieli pokolenia emigracyjnego, czyli rodzimych użytkowników języka, którzy stali się dwujęzyczni w wieku dorosłym, a więc po pełnej akwizycji polszczyzny (są to osoby późnobililingwalne). Drugą tworzą użytkownicy języka polskiego jako odziedziczonego, którzy opanowali język kraju zamieszkania we wczesnym dzieciństwie, a więc przed przyswojeniem w pełni języka genetycznie pierwszego (to tzw. wczesnodwujęzyczni) (Żurek 2016: 197).

Prace na temat języka polskiego jako drugiego i jego nosicieli

Jak wynika z rozważań wstępnych, językiem polskim jako drugim glottodydaktycy zajęli się najpóźniej, dlatego też od razu trzeba powiedzieć, że nie prowadzono dotąd większych badań nad jego nauczaniem. Owszem, przybywających do naszego kraju cudzoziemców i ich dzieci uczono języka polskiego, uznawano jednak, że jest to kwestia znalezienia odpowiedniej metody, gdyż wykształconych polonistów nie brakowało. Najwięcej w tym zakresie robiły władze oświatowe miasta stołecznego Warszawy, świadome najpierw tego, że Warszawa jako stolica przyciąga wielu obcokrajowców, z których część posyła swe dzieci do szkół zagranicznych, druga część jednak korzysta ze szkół polskich, w których naucza się języka polskiego jako obcego albo jako drugiego. Największe uznanie i popularność zdobyły publikacje wydane staraniem Biura Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, jak na przykład *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach miasta stołecznego Warszawy)*, Warszawa 2010. Pakiet został przygotowany przez zespół nauczycieli

warszawskich (A. Bernacką-Langier, E. Brzezicką, S. Doroszek, B. Janik-Płocińską, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowską, J. Wasilewską-Łaszczyk, M. Zasuińską), współpracujących z dydaktykiem zatrudnionym w Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Jagiellońskim, doktorem Przemysławem E. Gębałem. Bardzo potrzebna publikacja składa się z czterech części, z których pierwsza przedstawia założenia i cele programu nauczania języka polskiego jako drugiego. W części drugiej przedstawiono szczegółowe programy nauczania dla trzech etapów edukacyjnych: pierwszy – dla uczniów klasy I-III szkoły podstawowej, drugi – dla uczniów klasy IV-VI, i wreszcie etap trzeci – dla uczniów gimnazjum. Program dla każdego etapu uwzględnia treści kształcenia w postaci sześciu katalogów (funkcjonalno-pojęciowego, tematycznego, gramatyczno-syntaktycznego, sprawności językowych, socjolingwistycznego i socjokulturowego), metod rozwijania czterech sprawności językowych (słuchania, mówienia, czytania i pisanie) oraz zasad ewaluacji znajomości polszczyzny. W części trzeciej autorzy przedstawili procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do polskiej szkoły, a w czwartej – sposoby diagnozy językowej ucznia i wskazówki dla nauczyciela języka polskiego jako drugiego. Trzeba dodać, że autorzy pakietu uwzględnili *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat* (2005), *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) oraz zasady nauczania Content and Language Integrated Learning (CLIL), tworząc dzięki temu program nowoczesny, korespondujący z programami używanymi w krajach Unii Europejskiej.

Pierwszą monografią glottodydaktyczną na temat nauczania języka polskiego jako drugiego jest książka Przemysława E. Gębała *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (2018). W rozdziale pierwszym (s. 9-63) autor przedstawił etapy rozwoju glottodydaktyki polonistycznej od nauczania polszczyzny jako języka obcego, przez jej nauczanie jako języka odziedziczony, do dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Stanowi badań nad integracją osób z doświadczeniem migracyjnym poświęcił rozdział drugi, omawiając w nim badania socjologiczne, edukacyjne, psycho-

logiczne i glottodydaktyczne (s. 65-90). W rozdziale tym zaprezentował też podstawy rozwiązań programowych w nauczaniu języka polskiego jako drugiego, polskie rozwiązania legislacyjne związane z nauczaniem osób z doświadczeniem migracyjnym, a także modele organizacyjne zajęć z języków drugich (s. 65-99). W rozdziale trzecim Gębał przedstawił swój glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego (s. 101-172). Tworząc go, uwzględnił zasady nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji pedagogicznej oraz edukacji pozytywnej. W swej publikacji autor nie zapomniał o kształceniu nauczycieli języka polskiego jako drugiego i dlatego w aneksie zaproponował modułową koncepcję kształcenia nauczycieli języka polskiego jako drugiego w ramach dwuletnich studiów magisterskich na kierunku „Nauczanie języka polskiego jako drugiego”. Jak widać, dydaktyka polszczyzny jako języka drugiego w ujęciu Gębała jest otwarta na rezultaty badań nauk społecznych (socjologii, psychologii, pedagogiki) oraz najnowsze prądy europejskie panujące w nauczaniu języków obcych i drugich: edukację międzykulturową, dydaktykę wielojęzyczności, edukację włączającą i edukację pozytywną. W jego ujęciu glottodydaktyka polonistyczna powinna się odtąd zajmować nauczaniem polszczyzny jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego.

Autor omawianej publikacji przedstawił w rozdziale drugim interesujące badania, których rezultaty odnoszą się do nosicieli języka polskiego jako drugiego i dlatego powinny być z powodzeniem wykorzystane przez glottodydaktyków. Zwraca na przykład uwagę na książkę Krystyny Błęszyńskiej *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły* (2010). Autorka omówiła badania wcześniejsze, natomiast bardzo interesujące były jej własne badania nauczania dzieci obcokrajowców w 194 szkołach w Polsce. Są to największe badania tego typu, jakie przeprowadzono dotychczas w naszym kraju. Ciekawe, że autorka doszła do wniosku, że w przyszłości należy uwzględnić w kształceniu nauczycieli nową specjalizację „nauczanie języka polskiego jako drugiego”.

W tym zakresie trzeba wziąć również pod uwagę podstawową dla naszych rozważań publikację Jerzego Nikitorowicza *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka* (2007). Kilka lat później ten sam autor wraz z Anną Młynarczuk-Sokołowską i Urszulą Namiotko opublikował tom prac *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne* (2016).

Bardzo ciekawą pracą jest również książka Edyty Januszewskiej i Urszuli Markowskiej-Manisty *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce* (2017). Warto podkreślić, że przedstawiane tu badania mają charakter porównawczy, gdyż prezentują rozwiązania polskie, porównując je z rozwiązaniami stosowanymi w odniesieniu do migrantów w Niemczech, Wielkiej Brytanii, Szwecji i Francji. Można zatem powiedzieć, że sytuacja panująca w Polsce jest przez autorki widziana na tle sytuacji w najważniejszych krajach europejskich, dysponujących dodatkowo dużym doświadczeniem w zakresie nauczania dzieci „innych” kulturowo. Niewątpliwie można stwierdzić, że w przypadku Wielkiej Brytanii, Niemiec, Francji i Szwecji zjawisko kształcenia dzieci migrantów jest raczej powszechne, podczas gdy w Polsce jest, po pierwsze, zjawiskiem nowym, po drugie, ograniczonym do największych ośrodków miejskich.

Największe doświadczenie w zakresie kształcenia dzieci obcokrajowców ma na pewno Warszawa, gdzie w szkołach uczy się wielu uczniów cudzoziemskich. W przeszłości ogromne zainteresowanie badaczy budziły dzieci wietnamskie, którym poświęcono kilka prac. Jedną z nich jest książka Teresy Halik, Ewy Nowickiej i Wojciecha Połcia *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce* (2006). Przedstawione w niej rezultaty badań sytuacji dzieci wietnamskich w polskiej szkole pokazują ich problemy z opanowaniem języka polskiego i z kontynuacją programu nauczania zgodnego z polskimi standardami. Ogólnie rzecz biorąc, dzieci wietnamskie są bardzo pracowite i wysoko motywowane, dlatego stosunkowo szybko robią postępy z poszczególnych przedmiotów poza językiem polskim.

Problem polega na tym, że od początku procesu nauczania dzieci te były nauczane języka polskiego jako ojczystego, chociaż albo wcale nie mówiły po polsku, albo mówiły bardzo słabo. Na podstawie tych doświadczeń należy wysnuć wniosek, że panujący we wszystkich polskich szkołach podstawowy przedmiot nazywany „język polski” w przypadku dzieci obcokrajowców powinien nazywać się w początkowym okresie „język polski jako obcy”, później zaś „język polski jako drugi”. Te dwa nowe przedmioty, nieistniejące dotychczas w polskiej szkole, powinny doczekać się osobnych programów i metodyki nauczania, także podręczników pisanych specjalnie dla dzieci cudzoziemskich. Tak długo, jak długo nie zostaną nazwane po imieniu przedmioty, których uczą się dzieci cudzoziemskie, wszystkie one będą miały problemy z językiem polskim, gdyż stawia się im wymagania, które w żaden sposób nie mogą zostać spełnione przez dzieci rozpoczynające naukę w polskiej szkole. Warto dodatkowo zwrócić uwagę, że zdaniem specjalistów zagranicznych cały proces uczenia się nowego języka kraju zamieszkania trwa około pięciu lat: najpierw dziecko uczy się rozumienia i mówienia polszczyzną potoczną, potem poszerza swoją znajomość słownictwa o słownictwo specjalistyczne, typowe dla poszczególnych przedmiotów szkolnych, co pozwala mu rozumieć teksty specjalistyczne z podręczników do poszczególnych przedmiotów. Najtrudniejszą częścią procesu nauczania jest opanowanie pisania po polsku, czyli redagowania tekstów pisanych zgodnych ze standardami panującymi w polskiej szkole. Oczywiście trzeba zwrócić uwagę, że szybciej i łatwiej będzie przebiegał proces nauczania dzieci słowiańskich (np. ukraińskich), które, ucząc się polskiego, będą wykorzystywać podobieństwa leksykalne i gramatyczne między polszczyzną a ich językiem domowym. Zjawisko wykorzystywania tych podobieństw polega na transferze pozytywnym posiadanej wiedzy i umiejętności, co pozwala dziecku na szybsze opanowywanie zwłaszcza dwu sprawności: rozumienia ze słuchu i mówienia po polsku. Dzieci te będą jednak mieć dużo problemów z pisanem po polsku ze względu na różnice alfabetów i styl tekstów redagowanych po polsku.

Z podobnymi problemami spotykają się także dzieci reemigrantów, których pojawia się coraz więcej w polskich szkołach. Chodzi tu o dzieci mówiące w domu po polsku, które wyjechały wraz z rodzicami za granicę do jednego z krajów europejskich, mieszkały tam i chodziły do szkoły przez kilka lat, opanowując (bardzo) dobrze język nowego kraju zamieszkania, po czym rodzice podjęli decyzję o powrocie do Polski. Sytuacja dzieci powracających z emigracji może być nawet trudniejsza z tego względu, że zwykle mówią one po polsku zupełnie dobrze i bez widocznych trudności, natomiast mają problemy z rozumieniem tekstów zawartych w podręcznikach oraz pisanem zadań i wypracowań. Dzieciom tym najczęściej brakuje odpowiedniego słownictwa w języku polskim, gdyż podczas pobytu za granicą ich rozwój intelektualny dokonywał się w języku kraju osiedlenia. Dlatego ich wiedza i umiejętności mogą nawet z niektórych przedmiotów przewyższać wiedzę i umiejętności polskich kolegów, natomiast uczniowie ci nie są w stanie wyrazić ich po polsku. Zagadnienie to zostało podjęte przez Halinę Grzymałę-Moszczyńską, Joannę Grzymałę-Moszczyńską, Joannę Durlik i Paulinę Szydłowską w książce pod tytułem *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji* (2015). Autorki skoncentrowały się na problemach psychologicznych, społecznych i edukacyjnych, w mniejszym zakresie zajmując się problemami językowymi dzieci powracających z emigracji. Jednak i one doszły do wniosku, że w przyszłości potrzebny będzie nauczyciel wyspecjalizowany w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego. Omówione tu prace wyraźnie pokazują, że psycholodzy, dydaktycy i socjologowie zgodnie zwracają uwagę na konieczność przygotowywania nauczycieli do nauczania języka polskiego jako drugiego.

*Glottodydaktyka polonistyczna wobec uczniów
z doświadczeniem migracyjnym. Podsumowanie rozważań*

Prowadzone dotychczas dyskusje i badania naukowe doprowadziły do powstania trzech gałęzi glottodydaktyki polonistycznej: dydaktyki polszczyzny jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Najbardziej zaawansowana z nich jest dydaktyka języka polskiego jako obcego. Cały jej dorobek teoretyczno-metodologiczny oraz praktyczny powstały w latach 1950-2015 został podsumowany w monografii Władysława T. Miodunki *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* (2016). Dydaktyka polszczyzny jako języka odziedziczonego zaczęła się rozwijać o wiele później, bo dopiero po roku 2003, natomiast w ostatnich latach powstały omówione tu pokrótce prace podstawowe: Ewy Lipińskiej i Anny Seretny *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* (2012), *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności* pod redakcją Juliane Besters-Dilger, Anny Dąbrowskiej, Grzegorza Krajewskiego i Anny Żurek (2016) oraz Hanny Pułaczewskiej *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców* (2017). Szybki postęp, jaki się dokonał w zakresie dydaktyki języka odziedziczonego, zawdzięczamy przeprowadzonym w Niemczech badaniom, które zostały oparte na solidnych podstawach metodologicznych i bogatym materiale. Bardzo dobrze się stało, że w badania te zaangażowała się profesor Besters-Dilger, europejski autorytet w zakresie badań języków słowiańskich jako odziedziczonych, gdyż dzięki temu badania polskie mają szansę wejścia do kręgu badań światowych.

Jeszcze później, bo dopiero około roku 2010 zaczęły powstawać naukowe i dydaktyczne prace związane z nauczaniem języka polskiego jako drugiego. Glottodydaktyczny dorobek w tym zakresie był dość rozproszony i dlatego dobrze, że jego podsumowanie ukazało się w monografii Przemysława E. Gębala *Podstawy dydaktyki języka*

polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne (2018). Dzięki tej pracy glottodydaktyka polonistyczna może stać się partnerem dla zaawansowanych badań socjologicznych, edukacyjnych i psychologicznych prowadzonych dotąd w Polsce. Co więcej, autor zaprezentował w niej swój glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego, uwzględniając w nim zasady nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji pedagogicznej oraz edukacji pozytywnej. Dzięki temu możemy stwierdzić, że zarówno badania naukowe, jak też dydaktyka języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego powinny się dalej intensywnie rozwijać, korzystając z solidnych podstaw teoretycznych i pedagogicznych stworzonych przez glottodydaktyków w ostatnich latach.

Bibliografia

- Besters-Dilger J. (2016), *Emigracja z Polski, język niemiecki jako drugi i erozja języka polskiego*, [w:] J. Besters-Dilger i in. (red.), *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Pruszków k. Łasku, s. 11-41.
- Besters-Dilger J. i in. (red.) (2016), *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Pruszków k. Łasku.
- Biernacka-Langier A. i in. (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach miasta stołecznego Warszawy)*, Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa.
- Błęszyńska K. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- EPJ (2005), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

- ESOKJ (2003), *Europejski system kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Gębał P. E. (2018), *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Grzymała-Moszczyńska H. i in. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Centrum im. B. Geremka, Warszawa.
- Halik T., Nowicka E., Połec W. (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategia przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Wydawnictwo Prolog, Warszawa.
- Januszewska E., Markowska-Manisty U. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Laskowski R. (2009), *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych na przykładzie chińskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 45-61.
- Miodunka W. T. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] J. S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233-245.
- Miodunka W. T. (2016), *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W. T. (2016a), *Polszczyzna młodzieży niepolskiego pochodzenia w Polsce na tle zmian w pojmowaniu wielokulturowości i wielojęzyczności*, „Język Polski”, t. 96, nr 4, s. 32-46.
- Nikitorowicz J. (2007), *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nikitorowicz J., Młynarczuk-Sokołowska A., Namiotko U. (red.) (2016), *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.

- Puławczewska H. (2017), *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców*, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź.
- Zechenter K. (red.) (2015), *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych. A Guide for Parents of Bilingual Children*, PUNO, Londyn.
- Żurek A. (2016), *Badanie polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)*, „LingVaria” R. 11, nr 1 (21), s. 191-200.